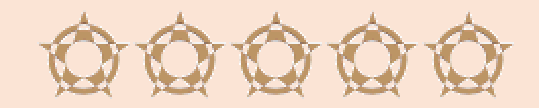


المفهوم الفلسفي: التحديد الأكاديمي والتوظيف الديداكتيكي _ عبد العاطي فناه



تقديم:

"إن الفلسفة هي فن تكوين وإبداع ، وصنع المفاهيم"[1]

"إن الفلسفة بتدقيق أكبر؛ هي الحقل المعرفي القائم على إبداع المفاهيم"[2]

انطلاقا من هذا فإن الغرض من الورقة الوقوف على دلالة المفهوم الفلسفي، من جهة تكوينه و بنائه عند الفلاسفة ؛ ومن جهة بنائه الديداكتيكي مع تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي.

فما هو المفهوم الفلسفي؟ وما طبيعته؟

كيف يبدع الفيلسوف مفاهيمه؟ و ما علاقة مفهوم فلسفيا ما بمفاهيم أخرى؟

كيف نبني مفهوما فلسفيا ما مع التلاميذ؟ كيف نقدر التلاميذ على إبداع المفاهيم الفلسفية ؟

في المفهوم الفلسفي:

إذا كانت الفلسفة حقلا معرفيا قائما على ابداع المفاهيم كما أشار دولوز، فإن تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي يتمحور حول المفهوم، هذا الاخير ولد من رحم لغتنا الطبيعية؛ لذلك نجد الكثير من المفاهيم الفلسفية ذات الجذر الحسي :ننظر مثلا في مفهوم الحدس (Intuition)الذي يعربه طه عبد الرحمن بمفهوم الاستبصار[3] المشتق من بصر الدال في اللسان العربي على الرؤية والعين كأحد الحواس[4]، كما نستشف دلالة الحدس على الابصار في مقولة كانط الشهيرة "المفاهيم بدون حدوس تظل عمياء والحدوس بدون مفاهيم تظل جوفاء."

وإذا نظرنا في مفهوم الإدراك (compréhension) نجد لفظة الادراك المشتقة في اللغة العربية من أدرك التي تحيل كذلك على إحدى الحواس الخمس.

ما قيمة إدراك الاساس الحسي للمفاهيم الفلسفية؟ يفيد هذا في عملية بناء المفاهيم الفلسفية مع المتعلمين؛ يتم الانطلاق معهم من أساس المفهوم المحسوس المادي، كما هو الشأن عند أفلاطون حيث انطلق بدوره في بنائه لمفهوم المثال (Idéd) من أساس حسي بصري حيث اعتمد على الاستعارة البصرية التصويرية وهذا ما نلمسه في أسطورة الكهف.

حيث ينطلق أفلاطون في بنائه لمفهوم المثل من تخيل واقعة سجناء الكهف بموصفات محددة تجعلهم "لا يعرفون من الحقيقة في كل شيء إلا ظلال الأشياء"[5]، ثم يحدث تغيرا في هذا المشهد بإطلاق سراح أحد هؤلاء السجناء ليتعرف على الحقيقة بالتدريج خارج عالم الكهف. بعد هذا يدعونا أفلاطون إلى "أن نطبق جميع تفاصيل هذه الصورة"[6] وهكذا نجد "السجن يقابل العالم المنظور، ووهج النار الذي كان ينير السجن يناظر ضوء الشمس، أما رحلة الصعود لرؤية الأشياء في العالم الأعلى فتمثل صعود النفس إلى العالم المعقول."[7] هكذا يتدرج الفكر من الإحساس إلى الظن إلى العلم الاستدلالي إلى التعقل المحض ؛ فيصل للمثل الذي هو "مثال العالم المحسوس وأصله ... فالمثال هو الشيء بالذات؛ والجسم شبح المثال، المثال نموذج الجسم أو مثله الأعلى؛ متحققة فيه كمالات النوع إلى أقصى حد؛ بينما لا تتحقق في الأجسام إلا متفاوتة."[8]

إذا كل ما في العالم المحسوس مجرد ظلال و نسخ لمثاله التام و المطلق ،فكيف يدرك العقل المثال المجرد؟ يجيبنا أرسطو عن هذا السؤال "بأن العقل يعقلها (أي المجردات) كما يعقل الأفطس: من حيث إنه أفطس لا نعقله مفارقا، ولكن من حيث إنه تجويف (فقط) إذا عقلناه بالفعل فإننا نعقله بدون اللحم الذي يتحقق فيه التجويف؛ وهكذا فإن العقل حين يعقل الأمور المجردة؛ يعقل الأمور الرياضية مع أنها ليست مفارقة كأنها مفارقة ، وبوجه عام العقل يعقل هو وموضوعاته شيء واحد"[9]
المفهوم إذن حسب أرسطو موجود في الصور المحسوسة لا مفارق لها، فمفهوم الأفطس موجود في الأفطس، ومفهوم الشخصية موجود في الانسان لا مفارق له ، لكن ما الفرق بين المفهوم ومحسوسه ؟
يتحول المحسوس (الأشياء) الإنسان مثلا إلى مفهوم؛ عندما يصبح الإنسان المتعدد و الكثير "طبيعة واحدة؛ ويفرزه عن كل كم وكيف وأين ووضع مادي، ثم يجرده عن ذلك بما يصلح أن يقال عن الجميع."[10] وهكذا يصبح الإنسان كمفهوم مجردا عن أحواله المتغيرة و محتفظا فقط بأحواله الثابتة القارة، بحيث يصبح مفهوم الإنسان ينطبق على الجميع أينما كانوا وحيتما وجدوا وكيفما كانوا.
فالشيء لكي يصبح مفهوما يخضع للعملية الأتية : أولا أن للأشياء عوارض وصفات ؛ تحدث عنها ابن سينا بقوله " بعضها عوارض لا تلزم ذاته لزوما في وجوده، وبعضها عوارض لازمة له في وجوده"[11]، ثانيا أن المفهوم يدل باعتباره لفظا كليا "على حقيقة ذات الشيء أو أشياء ؛ فذلك هو الدال على الماهية" [12]

إذن يصبح المفهوم مفهوما عندما نقوم بنزع بتعبير ابن سينا[13] العوارض التي لا تلزم الشيء لزوما في وجوده؛ و الحفاظ على العوارض الذاتية اللازمة لوجوده ، ولفظ الذاتي هنا يشير إلى ذات الشيء ويشتمل على المعاني التي تقوم الماهية.
والمفهمة أو التجريد هي نزع العوارض و اللواحق المادية للأشياء، والابقاء فقط على

الصفات الذاتية ، و النزع يكون نزعا جزئيا للواحق كما هو الحال في الإدراك ، وتارة أخرى يكون النزع تاما كاملا بحيث يجرد المادة عن كل لواحقها المادية كالتخيل والتوهم.[14]
الانتزاع أو التجريد هما آليات لبناء المفهوم فهذه العملية نوع من الاستقراء لكل الخصائص الذاتية الجوهرية المشكلة لماهية الشيء الثابتة والإبقاء عليها؛ مع إهمال كل الصفات العرضية الزائلة وتجريد الأشياء منها.
هكذا تنشأ المفاهيم المجردة من اللواحق المادية المتغيرة إما بشكل كلي أو جزئي؛ إلا أن هذا لا يوحي بأن المفاهيم الفلسفية واحدة؛ بل على العكس من ذلك تماما فالمفهوم وإن نشأ بنفس الطريقة (التجريد أو النزع) فإنه اكتسب وحمل دلالة متعددة بتعدد الفلاسفة وتعدد أنساقهم الفلسفية. وهذا ما يجعل من الفيلسلوف بتعبير دولوز مبدعا للمفاهيم أي يعمل باستمرار على ابداع معنى جديد للمفاهيم مغاير عن المعاني السابقة.

خصوصية المفهوم الفلسفي:

فمفهوم الإنسان مثلا ما لبث يحمل ي معاني جديدة من فيلسوف إلى أخر: نجد الإنسان كائنا عاقلا في التعريف الأرسطي ؛ لكن هذا المعنى تغير مع نيتشة والتحليل النفسي أصبح الإنسان في جزء كبير منه غير عاقل. والأمر نفسه ينطبق على مفهوم الذات : فمعنى الذات في الفلسفة يختلف ويتعدد على الأقل قبل كوبرنيك و بعد كوبرنيك.
والحال هذه؛ فكل فيلسوف يعمد إلى شحن مفاهيمه الفلسفية بمعاني جديدة ، فالمفهوم الفلسفي تتغير دلالته باستمرار، لماذا؟
لأن المفهوم الفلسفي يقدم نفسه كإجابة على قضية فلسفية لا تحمل جوابا واحد إنها قضية إشكالية تنطلق من مشكلة إلى جواب وحل ثم مشكلة و جواب ...وهكذا دواليك.[15]
إن المفهوم الفلسفي هو مفهوم خاص بكل فيلسوف فلا وجود إذن للمفهوم الفلسفي إلا بالنسبة للفيلسوف الذي أبدعه؛ يقول دولوز في هذا السياق:"تظهر المفاهيم و تظل أولا وقبل كل شيء موقعة من قبل اصحابها الفلاسفة ، من مثل : جوهر أرسطو ، كوجيتو ديكارت ، مونادا ليبنتز ، شرط كانط ، قوة شيلنغ، ديمومة برغسون."[16]
وعليه فمدرس الفلسفة لابد له من الانتباه إلى المفاهيم الفلسفية من حيت موقعيها؛ فمثلا لابد من استحضار جون لوك عندما يتم الحديث عن مفهوم الشخص ؛باعتباره هو من أسس المفهوم في الفلسفة الحديثة.
وإلى جانب مراعاة الفلاسفة المؤسسين للمفاهيم ، لابد من مراعاة السياق الفلسفي و التاريخي للمفهوم كمفهوم الذات في الفلسفة الحديثة حيث أصبح مرجعا وأساسا لكل شيء.
ذلك أن لكل مفهوم تاريخا لنشأته و تطوره في الزمان.
إذا كان لكل فيلسوف مفاهيمه الخاصة ؛ فهذا يعني أن المفاهيم لا تكتسب دلالتها إلا ضمن النسق الفلسفي الذي أنتجها، وبالتالي فالمفهوم يفقد معناه عندما يخرج و ينتزع من نسقه.
المفهوم إذن مرتبط بالفيلسوف الذي أبدعه إن "الفيلسوف صديق للمفهوم"[17]، فهل هذا يعني أن المفهوم يتعرض للفناء ؟ كيف يمكن تجديد مفهوم كهذا؟
تتوفر للمفاهيم حسب دولوز " طريقتها فبعدم التعرض للفناء رغم كونها مؤرخة وموقعة ومسماة ، مع العلم أنها تخضع لمقتضيات التجديد و التعويض و التحويل التي تعطي للفلسفة تاريخا وكذلك جغرافية مضطربين .....المفاهيم لا تتوقف عن التغيير."[18]
إن المفاهيم و إن كانت من إبداع الفيلسوف، فإنها تتغير وتتطور من معنى إلى أخر و ذلك

بسبب: أن المفهوم ليس واحدا وليس بسيطا ذلك أنه "لا وجود لمفهوم بسيط . كل مفهوم يملك مكونات و يكون محددا بها . للمفهوم إذا رقم إنه تعددية....... لاوجود لمفهوم أحادي المكون"[19] أنه كذلك مزدوج أو ثلاثي ، فكل مفهوم يتوفر على محيط غير منتظم من المفاهيم المحيطة به والتي يرتبط بها بالتمفصل والتقاطع والتقطيع، المفهوم هو هذا الكل من المفاهيم ، لكنه كل متشظ .

و الحالة هذه فإن تطور المفهوم يمكن اعتباره إعادة ترتيب وتنظيم هذا الكل المتشظي ، بحيث يصبح له معنى جديد بالضرورة .

ننظر مثلا في مفهوم الذات لدى ديكارت؛ نجده حسب دولوز "يتوفر على ثلاثة مركبات : شك ؛ وتفكير؛ ووجود. إن التلفظ الكامل للمفهوم من حيث أنه تعددية هو التالي: أفكر (إذن) أنا موجود؛ أو بشكل أكمل: أنا الذي أشك ؛ أفكر؛ فأنا موجود؛ أنا شيء يفكر"[20]

ونوضح مفهوم الذات كمفهوم ثلاثي على الشكل الأتي:

الشك التفكير

الوجود

مفهوم الذات

وعليه فمدرس الفلسفة ملزم لحظة تحديد المفهوم الفلسفي بالانتباه إلى تعدديته ، وذلك بالإحاطة بمكوناته ؛ وقد يفتقر النص المدرسي لهذه التعددية ؛ نظرا للبتر والتقطيع اللذين تخضع لهما النصوص الفلسفية المدرجة في المقررات المدرسية الرسمية، وهذا القطع من شأنه تشويه الفهم وتقويضه . فإذا ما اكتفى المدرس بالنص المقدم ؛ فإن المعنى المحصل عنه ناقص ومشوه؛ من هنا شرعية العودة إلى النصوص الأصلية التي تمكن من الوقوف على المفهوم الفلسفي في كثرته و تعددية وتشابكه مع مفاهيم أخرى.

هذه الحالة تجعل الكثير من مفاهيم الفلاسفة مشوهة ومشتتة.

بالعودة مرة أخرى إلى ديكارت؛ نجده يوظف في درس الشخص عند الحديث عن الهوية الشخصية. معلوم أن ديكارت لم يتحدث عن الشخص في نصه؛ ولكن تحدث عن مفهوم الذات، ولكن تم الأخذ بتطابق مفهوم الذات مع مفهوم الشخص؛ وهذه صعوبة أخرى يطرحها التوظيف المؤسساتي للنصوص الفلسفية . فكيف نحل هذه الصعوبة؟

يقتضي حل هذه الصعوبة عدم حصر السؤال عن الشخص كمفهوم فلسفي أبدعه جون لوك، وإعادة طرحه بصيغة أكثر عمومية وشمولية؛ فليكن السؤال المطروح هو ما الإنسان؟ إنه سؤال مخفي؛ لكنه ثاوي خلف كل الأسئلة المثارة في منهاج الفلسفة -نوضح ذلك لاحقا- وبطرحه نفتح المجال لأطروحة ديكارت: الذي ينطلق بدوره من طرحه "...ما الإنسان"[21]يجيب عنه بعد فحص عدد من الصفات ؛ ليخلص في الأخير أن التفكير هو الصفة المميزة له كنفس والتي تضمن له الوجود؛ يقول "...متى انقطعت عن التفكير تماما انقطعت عن الوجود بتاتا."[22] إذن؛ ما الإنسان؟ يجيب ديكارت بصيغة المتكلم "أنا شيء مفكر، وما الشيء المفكر؟ إنه شيء يشك ، ويفهم ويتصور، ويثبت، وينفي، ويريد، ولايريد، ويتخيل، ويحس أيضا."[23]

وهكذا فالإنسان جسم ونفس ؛ والصفة التي تميزه نفسه و تضمن له الوجود هي صفة التفكير ؛ التي يمارسها الإنسان بممارسته الشك. وتجدر الإشارة أن ديكارت يتحدث عن الشخص كتعبير عن الذات الإنسانية.

إذن عندما طرحنا سؤالا أوسع من السؤال المطروح حول الشخص واصبح يشمل الانسان؛ أصبح استدعاء ديكارت وأطروحته مشروعا ؛ فيجيبنا عن سؤال : ما الإنسان؟ بمفهوم الذات : أي أن الإنسان ذات ، وهذا المفهوم (الذات) كما أسلفنا سابقا هو مفهوم مركب : فيصبح الإنسان ذات تشك تفكر؛ وموجودة.

في وحدة لمنهاج الفلسفة بالتعليم الثانوي:

تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي يطرح إذن صعوبة التوفيق بين المفاهيم الفلسفية الخاصة بكل فيلسوف وبين الموضوعات المدروسة، وحل هذه الصعوبة يقتضي من مدرس الفلسفة البحث عن الأسئلة المضمرة خلف الإشكالات المطروحة.
لنبدأ؛ أولا بطرح سؤال الغاية من تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي؟ لماذا ندرس الفلسفة لهؤلاء التلاميذ؟
تجيبنا التوجيهات التربوية بالقول: "إن تعليم الفلسفة هو تكوين وتربية مشروع مواطن كوني متحرر ومستقل ومسؤول؛ يرتقي بشخصيته وبتاريخه الخاص المحدودين في الزمن و المكان إلى مرتبة الكرامة الإنسانية."[24] الكفاية من تدريس الفلسفة هي تكوين الانسان وتنميته وأنسته بإكسابه الصفات الإنسانية.
وهكذا فموضوع منهاج الفلسفة يتمحور حول الانسان بصفته الموضوع المركزي. ويكتسب المنهاج وحدته وتماسكه من تمحوره حول الانسان؛ على الشكل الأتي :
الجذع المشترك: في هذا المستوى يتم : أولا؛ تعريف التلميذ بالفلسفة كتفكير إنساني وفاعلية عقلية حجاجية تقوم على بناء المفاهيم ونشر قيم التسامح بين الناس، بعد هذا يتعرف التلميذ ثانيا؛ على الموضوع (الإنسان) في المجزوءة الثانية؛ انطلاقا من سؤال أساسي: مما يتكون ويتركب الإنسان؟ يخلص في الأخير إلا أن الإنسان مزدوج التكوين فهو طبيعي وثقافي في آن واحد ؛ إنه كائن بيوثقافي بتعبير إدغار موران.
إن هذا التعريف الأولي للإنسان ككائن بيوثقافي؛ يدفع المتعلم إلى طرح الأسئلة الأتية: لماذا الانسان كائن بيوثقافي ؛وليس كائنا طبيعيا فقط؟ ما الذي جعل الانسان كائنا ثقافيا؟

الأولى بكالوريا: تجيبنا على هذا السؤال كما يلي :

لماذا الإنسان كائن ثقافي؟			
السؤال	زوايا النظر	المجزوءة	معالجة السؤال
ما الذي جعل الإنسان كائن ثقافي كذات؟	النظر من الداخل: الملكات والمؤهلات الذاتية.	الإنسان	كون الإنسان ثقافي يعود إلى: إمتلاكه الوعي و اللاوعي، وقدرته على تجاوز حاجياته الأساسية والرغبة في أشياء محددة؛ والتعبير عن منظومته الثقافية والتواصل بين أفراده عبر الأجيال بواسطه اللغة، والرقي باجتماعه من المستوى الطبيعي إلى المستوى المنظم.
ما هي الأفعال و الإنتاجات التي جعلت	النظر من الخارج:	الفاعلية و الابداع	الانسان كائن ثقافي لأنه:

الإنسان كائنا ثقافيا؟	الأفعال و الانتاجات.		ــ تجاوز الادوات الطبيعية باختراع أدوات جديدة (التقنية)؛ ــ تجاوز الأفعال و الأنشطة الطبيعة وأختص دون غيرة ب (الشغل)؛ ــ تجاوز المعاملات الطبيعية ب (التبادل)؛ ــ أبدع (الفن) للتعبير عن ذاته و السمو بها.

بالمحصلة؛ التلميذ في نهاية السنة الاولى بكالوريا يستطيع مفهمة الانسان؛ باعتباره كائن ثقافي متميز عن غيره من الموجودات بمجموعة من الخصائص المتداخلة و المتشابكة فيما بينها: فهو كائن واعي وغير واعي ولغوي واجتماعي؛ ينتج التقنية ويختص بالشغل والتبادل ويبدع الفن. ترى ما هي تداعيات هذه الخصائص التي جعلت الانسان كائن ثقافي على مختلف نواحي حياته؟

في السنة الثانية بكالوريا؛ يعمل التلميذ على الاجابة عن هذا السؤال، وبالإمكان الانطلاق في الاجابة عن هذا السؤال من مباحث الفلسفة؛ ونمثلها في الجدول الأتي:

مباحث الفلسفة	السؤال العام	المجزوءة	معالجة السؤال
مبحث الوجود الأنطولوجيا	ما طبيعة الوجود البشري؛ هل وجود بسيط أم مركب؟	الوضع البشري	الوجود البشري عبارة عن وضع مركب من أبعاد متعددة أهمها: البعد الفردي؛ بحيث يوجد الإنسان كذات عاقلة ومسؤولة (الشخص). البعد العلائقي؛ ويشير إلى وجود الإنسان كغير بجانب أفراد نوعه. البعد الزمني؛ ويحيل على كون الانسان يعيش كذات و غيرا في اطار تاريخي ممتد.
مبحث المعرفة الإبستمولوجيا	ما طبيعة معرفة الإنسان عن ذاته وعن العالم؛ وماحدودها؟	المعرفة	يعتمد الانسان في تعامله مع الطبيعة و ذاته على المعرفة، التي ينتجها الانسان بتوظيف العقل و الحواس (النظرية و التجربة)، وترتبط بالطبيعة و تسمى العلوم الطبيعية؛ وبالانسان وتسمى العلوم الإنسانية، والغاية من المعرفة بلوغ الحقيقة.
مبحث القيم الإكسيولوجيا	كيف يعيش الإنسان بشكل جماعي؟ وكيف	السياسية	تنتظم حياة الانسان الجماعية في إطار الدولة ؛ ويدبرها بواسطة العنف والقانون، بهدف تحقيق العدالة.

	ينظم حياته الإجتماعية؟		
	ما الدوافع والغايات التي تحرك سلوك الإنسان داخل الجماعة؟	الأخلاق	يسلك الإنسان داخل مجتمعه وفق مبدأ الواجب؛ وساعيا إلى التخلص من شقاء حياته بتحصيل السعادة و بلوغ الحرية.

الكفاية من تدرس الفلسفة بالتعليم الثانوي؛ إمتلاك تفكير نقدي حر و مستقل؛ يقدر الانسان كشخص وكغير ذو قيمة مطلقة لايجب معاملته كما نعامل الأشياء، وكفاعل في تاريخه الخاص و العام؛ ساعيا إلى العدالة و التسامح و الحرية. إنها الكفايات الاستراتيجية التي يراهن على التدريس و التعليم عموما والفلسفة خصوصا.

بناء استراتيجية لتدريس الفلسفة:

نبدأ هذه الفقرة باستلهام نماذج الخطاب الفلسفي كما مارسه الفلاسفة:

النموذج الأفلاطوني:

كيف يبني افلاطون مفاهيمه الفلسفية؟ كيف يتنقل من الموضوعة العامة ومن تحديداتها الأولية إلى المفهوم الفلسفي؟

لنتابع ذلك من خلال موضوعة العدالة في الكتاب الأول من الجمهورية؛ حيث نجد أفلاطون على لسان سقراط يعالج تعريفات محاوره للعدالة؛ بفحصها وبيان تهافتها، ليخلص في الاخير إلى بناء مفهوما فلسفي للعدالة، ونمثل ذلك في الجدول الأتي:

التمثل والتحديد الأولي للعدالة	الحجج المساعدة	الفحص و النقد
العدالة هي الصدق في القول والوفاء بالدين[1]	يخلص كيفالوس محاور سقراط لهذا التعريف من وصف حالة الإنسان في كهولته: سعادة ورضى إذا كان عادلا صادقا في قوله ووفيا لدينه، شقاء وقلق إذا كان ظالما للناس قولا للكذب خائنا لدينه.	يقدم سقراط مثال الصديق الذي اودع أسلحة وهو في كامل قواه العقلية ، ثم أراد استردادها بعدما مسه الجنون. في هذه الحالة الوفاء بالدين برد الوديعة لصاحبها المجنون ليس عدلا، كما أن قول الصدق له ليس عدلا.
العدالة مساعدة الأصدقاء و الاضرار بالأعداء[2]	تقديم أمثلة من الطب و الطبخ تدعم أن العدالة هي الفن الذي يقدم الخير للأصدقاء ويلحق الشر بالأعداء .	يبين سقراط أن تعريف العدالة هذا يجعلها ترتبط فقط بوقت الحرب لا وقت السلم ، كالطبيب الذي نحتاجه في وقت المرض فقط.

		يقدم إحراجا أخر يرتبط بتحديد الاصدقاء من الأعداء لأنه يغلب عليه الظن والجهل بطبيعة البشر. ويتم تعديل تعريف العدالة فيصبح: "من العدل إسداء الخير لأصدقائنا أن كانواأخيار والحاق الأذى بأعدائنا إن كانوا أشرار"[3] لكن يواجه هذا التعريف صعوبة أخرى لأن إلحاق الأذى بالإنسان لايصدر عن شخص عادل بل عن ظالم.[4]
العدالة تحقيق مصالح الأقوى[5]	اذا كانت أنواع الحكم تتباين: حكم الطاغية والديمقراطية و الارستقراطية، وكان العنصر الحاكم هو الأقوى دائما. في كل أنواع الحكم الحكومة هي التي تضع القانون الذي يحدد السلوك العادل ، وان القانون هو في صالحها. إذن العدالة هي في صالح الحكومة أي في صالح الأقوى.[6]	يتفق سقراط مع محاوره على أن العدالة هي الصالح؛ ويرفض أن تكون للأقوى مبررا ذلك ب: إذا كان الحكام غير معصومين من الخطأ فهم يصيبون أحيانا في اصدار قوانين في صالحهم و يخطئون أحيانا أخرى. وإذا كانت العدالة هي طاعة الرعية للحكام وتحقيق مصالحهم فإن الحكام قد يشرعون قوانين ليس في صالحهم وتصبح العدالة ليس هي صالح الأقوى.
بعد نقد تعريفات العدالة هذه، يبسط سقراط تصوره للعدالة في قالب حجاجي.		

تصور سقراط للعدالة	الحجج المساعدة
البحث عن العدالة في صورتها الكبيرة وهي متجلية في الدولة. تتأسس الدولة لتلبية حاجيات الانسان الأساسية: المأكل؛ المسكن؛ الملبس... تلبية الحاجيات يفرض أن يقوم كل فرد من الدولة بالعمل على توفير حاجة محددة: المزارع يوفر الطعام؛ الصانع يوفر المسكن.. تم يسترسل أفلاطون على لسان سقراط في الحديث عن مواصفات الدولة العادلة الفاضلة	توظيف التمثيل : قراءة الشخص لحروف صغيرة تكون أيسر إذا قرأها كبيرة أولا.

ينتقل أفلاطون من الحديث عن العدالة إلى الحديث عن الدولة ؛ وهذا الانتقال يظهر أن مفهوم العدالة مفهوم مركب لتحصيل معناه يجب الانفتاح على مفاهيم مجاورة منه وقريبة من. وما يهمنا في أفلاطون كمدرس للفلسفة أنجزه درسه على لسان سقراط؛ هو الطريقة التي سلكها؛ والتي توصف بأنها تستهدف معالجة تمثلات المتحاورين (التلاميذ) وإقناعهم بمحدودية تصوراتهم عن الموضوعات وبيان أوجه قصور هذه التمثلات اعتمادا على الحجاج و البراهين.

النموذج الأرسطي:
لننظر الآن إلى أرسطو كمدرس للفلسفة؛ ونقف على الطريقة التي ينجز بها درسه: قراءة بعض من مؤلفات أرسطو؛ تجعلنا نقف على الخطوات الأتية:

الخطوة الاولى: أول ما يبتدئ به أرسطو كمدرس للفلسفة هو تحديد الموضوع والغرض من دراسته بحيث يقول" غرضنا في هذا البحث أن ندرس ونعرف طبيعة النفس وجوهرها أولا؛ ثم اللوازم التي تتعلق بها..."[25]

الخطوة الثانية: بعد تحديد الموضوع و بيان الغرض منه، ينتقل أرسطو إلى بسط الصعوبات التي تواجهه ، نجده يقول "غير أن الحصول على معرفة وثيقة عن النفس أمر، على الاطلاق ومن كل وجه ، شديد الصعوبة."[26] ثم يسترسل أرسطو في عرض هذه الصعوبات التي ترتبط بتعدد الأشياء التي يروم البحث فحصها ، وما إذا هذا التعدد يستلزم منهج واحد أم مناهج متعددة.[27]

الخطوة الثالثة: انطلاقا من الصعوبات التي تواجه البحث؛ يطرح أرسطو الأسئلة والمشكلات الخاصة بالبحث من قبيل: "بيان أي جنس تقال النفس عليه؟ وما هي ؟ أعني ؛ هل هي شيء جزئي أي جوهر ، أو كيف ، أم كم ؛ أو شيء آخر من المقولات..؟"[28]

الخطوة الرابعة: قبل أن يجيب أرسطو عن هذه الإشكالات؛ يعمل أولا إلى فحص الأجوبة السابقة من أراء الفلاسفة المتقدمين؛ بحيث يعرض لمذاهب الفلاسفة كأصحاب الذرة و الفيثاغورين وطاليس وأفلاطون... عرضا نقديا يبين فيه أرسطو اعتراضاته عليهم؛ ويوضح الصعوبات التي تواجه أقوالهم[29] .

الخطوة الخامسة: بعد ذكرها للمذاهب السابقة مع اعتراضاته؛ يعود أرسطو في الكتاب الثاني إلى الموضوع بأسره من جديد محاولا تحديد ما النفس؟ وماذا يمكن أن يكون حدها على أعم وجه؟ ويصوغ تعريفا عاما للنفس "ينطبق على سائر أنواع النفس ؛ ينبغي أن نقول إن نفس كمال أول لجسم طبيعي آلي.... فهي جوهر بمعنى صورة؛ أي ماهية الجسم ذي صفة معينة."[30] ثم يحاجج أسطو على هذا التعريف بالتشبيه و التمثيل[31] ، لينتقل بعد ذلك إلى التفصيل و الحديث عن الخاص يقول "لذلك يجب أن نبحث في كل نوع من الموجودات ما نوع النفس الذي يخصه."[32]

النموذج الرشدي:
نطرح هنا السؤال الأتي؟ ماذا يأخذ مدرس الفلسفة من ابن رشد؟
يقتصر الامر هنا على دراسة أحد النصوص الأصلية لإبن رشد؛ وهو كتابه "فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة و الحكمة من الإتصال "[33] وبالضبط فصله الأول الذي يحمل عنوان "حكم دراسة الفلسفة" لنقرأ هذا الفصل كدرس في الفلسفة قدمه ابن رشد، فكيف انجز درسه؟
عند قراءة هذا الفصل يمكن التمييز بين خمس لحظات أساسية:
اللحظة الأولى: طرح الرهان وتحديد الغرض؛
اللحظة الثانية: طرح التساؤلات و الإشكالية؛
اللحظة الثالثة: التحليل والمعالجة ؛
اللحظة الرابعة: التركيب والخلاصة؛
اللحظة الخامسة: الختم وانفتاح الموضوع.
هذه هي الخطوات الخمسة التي انجز بواسطتها ابن رشد درسه الفلسفي؛ والتي سنقرأ به فصله موضوع هذه الورقة:
اللحظة الأولى: طرح الرهان وتحديد الغرض:
أول ما يبتدأ به ابن رشد فصله (درسه الفلسفي) هو اعلان الرهان الذي يقصده من إنجاز درسه؛ فيجيب عن سؤال لماذا هذا الدرس؟ وما غرضه وغايته؟ فيعلن أن موضوع الدرس هو: "أن نفحص على وجهة النظر الشرعي."[34]
اللحظة الثانية: طرح التساؤلات و الإشكالية:
بعد تحديد الغرض من الدرس ؛ يطرح ابن رشد التساؤلات التي يثيرها الموضوع في ارتباط بالغرض ، هذه الاسئلة هي التي تمثل إشكالية الموضوع؛ وهي : النظر في الفلسفة وعلوم المنطق؛ هل هو مباح بالشرع؛ أم محظور، أم مأمور به وواجب؟[35]

اللحظة الثالثة: التحليل والمعالجة:
في هذه اللحظة يعالج ابن رشد الأسئلة المطروحة سابقا معالجة تحليلية مفهومية و حجاجية ، على الشكل الأتي[36]:
ـ التعريف ـــ الإستنتاج ـــ التدليل؛
ـــ التعريف ـــ الاستنتاج ـــ التدليل؛
ـــ الإستنتاج ـــ الشرح و التفسير.
اللحظة الرابعة: التركيب والخلاصة:
هنا يخلص ابن رشد إلى نتيجته العامة لتحليله ؛ ويقدم جوابه عن الإشكالية المطروحة كالأتي: "مشروعية الفلسفة ووجوب الاشتغال بها في نظر الشرع، من حيث أمره بها وحثه على النظر العقلي البرهاني، وضرورة الأخذ بالمنطق من أجل ذلك. مما يثبت التوافق بين الشرع كحق، من جهة ، وبين فعل الفلسفة كحق أيضا، من جهة ثانية."[37]
اللحظة الخامسة: الختم وانفتاح الموضوع:
أخيرا؛ القول بهذا الجواب يواجه صعوبة؛ تمكن في مخالفة النظر العقلي (الفلسفة) لظاهر الشرع. فما العمل ؟ يقترح ابن رشدا التأويل كحل لهذه الصعوبة، أي تأويل ظاهر الشرع حتى يتوافق مع النظر العقلي والفلسفة؛ فما هو التأويل؟ وماهي شروطه؟[38]
إن هذا التساؤل حول التأويل يفتح موضوع الدرس الرشدي (الفصل الاول) على موضوع/درس جديد هو الفصل الثاني حيث يعالج مسألة التأويل.
على سبيل الختم : أي منهجية لبناء المفهوم الفلسفي؟
هل هناك منهجية واحدة لإنجاز الدرس الفلسفي؟ هل هناك أسلوب وطريقة واحدة لبناء مفهوم فلسفي؟
تقتضي الاجابة بنعم عن هذين السؤالين: أن تكون هناك فلسفة واحدة ، وأن يكون هناك مفهوما فلسفيا واحد.
والحال أن هناك فلسفات متعددة ومتباينة بتعدد الفلاسفة، وأن هناك مفاهيم فلسفية متعددة ومتباينة كذلك بتعدد مبدعيها الفلاسفة.
ومن تم شرعية التنويع و الابتكار في منهجيات انجاز الدرس الفلسفي و بناء المفاهيم الفلسفية، بهذا يكون مدرس الفلسفة أمام نماذج وصيغ متعددة وغير نمطية لإنجاز درسه و بناء مفهومه ؛ وذلك تبعا للموضوعة المشتغل عليه ؛ وخصوصية التلاميذ ومكتسباتهم المعرفية و المنهجية وتمثلاتهم، لكن يبقى من المهم الاستفادة من فلاسفة والنظر إليهم كمدرسين للفلسفة، وفي هذا السياق يمكن الاستفادة من:
سقراط؛ على مستوى معالجة تمثلات التلاميذ للموضوعة المدروسة، والعمل على مفهمتها انطلاقا من فحص التمثلات وبيان قصورها.
أرسطو؛ في بيان الصعوبات التي تعترض الأطروحات الفلسفية؛ ويمكن توظيفها في المناقشة الفلسفية للأطروحات ؛ مناقشة تستهدف بالدرجة الأولى بيان نقط القوة التي تكشف عنها أطروحة فلسفية ما ، ونقط الضعف التي يمكن كشفها وتصحيحها لبناء موقف فلسفي.
ابن رشد؛ يفيد مثلا على المستوى المدرسي في المقدمة من تحديد للموضوع وبيان الغرض منه أر رهانه ثم الإشكالات التي يتصدى لها.

المراجع المعتمدة:
1ـــ جيل دولوز؛ فليكس غتاري: ما هي الفلسفة ؛ ترجمة مطاع صفدي؛ مركز الإنماء

العربي (بيروت)؛المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، الطبعة الأولى، سنة 1997.
2ــــ طه عبد الرحمن، اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1998.
3ــ ابن منظور لسان العرب ، ج 4 ؛ دار صادر بيروث ؛ بدون تاريخ نشر.
4ــ أفلاطون ، الجمهورية، الكتاب السابع، ترجمة فؤاد زكريا، فضاء الفن و الثقافة .
5 ــ يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار القلم بيروث، دون تاريخ النشر.
6 ــ أرسطو ، كتاب النفس، الكتاب الثالث، ترجمة أحمد فؤاد الأجواني ، دار احياء الكتب العربية، الطبعة الاولى 1949.
7ــ ابن سينا، أحوال النفس: رسالة في النفس وبقائها ومعادها، الفصل الثالث، تحقيق ودراسة أحمد فؤاد الأهواني، دار بيبليون، باريس 1952.
8ــــ ابن سينا؛ الشفاء المنطق ، المقالة الاولى، الفصل الخامس ، مراجعة ابراهيم مدكور، المطبعة الأميرية القاهرة، 1953.
9 ــــ ميشال مايير، نحو قراءة جديدة لتاريخ الفلسفة من الميتافيزيقا إلى علم السؤال، ترجمة عز الدين الخطاب وادريس كثير، منشورات عالم التربية، الطبعة الاولى، سنة 2006 .
10 ــ ديكارت روني؛ التأملات في الفلسفة الأولى ؛ ترجمة عثمان أمين؛ المركز القومي للترجمة؛ القاهرة؛ 2009.
11ـــابنرشد،فصلالمقالفيمابينالحكمةوالشريعةمنالاتصال،دراسةوتحقيقمحمدعمارة،دارالمعارف ،القاهرة،الطبعةالثالثة 1999.
12 ــــالتوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نوبر 2007 .

[1] جيل دولوز؛ فليكس غتاري: ما هي الفلسفة ؛ ترجمة مطاع صفدي؛ مركز الإنماء العربي (بيروت)؛المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء)، الطبعة الأولى، سنة 1997؛ ص 30
[2]المرجع نفسه والصفحة نفسها.
[3]طه عبد الرحمن، اللسان و الميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1998، ص 132
[4]ابن منظور لسان العرب ، ج 4 ؛ دار صادر بيروث ؛ بدون تاريخ نشر ص 64,65
[5] أفلاطون ، الجمهورية، الكتاب السابع، ترجمة فؤاد زكريا، فضاء الفن و الثقافة ، ص 233
[6]نفسه،ص 235.
[7]نفسه، ص 235.
[8] يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار القلم بيروث، دون تاريخ النشر ، ص 73.
[9] أرسطو ، كتاب النفس، الكتاب الثالث، ترجمة أحمد فؤاد الأجواني ، دار احياء الكتب العربية، الطبعة الاولى 1949، ص 119.
[10] ابن سينا، أحوال النفس: رسالة في النفس وبقائها ومعادها، الفصل الثالث، تحقيق ودراسة أحمد فؤاد الأهواني، دار بيبليون، باريس 1952.ص 73.
[11] ابن سينا؛ الشفاء المنطق ، المقالة الاولى، الفصل الخامس ، مراجعة ابراهيم مدكور،

المطبعة الأميرية القاهرة، 1953، ص 30
[12] نفس المرجع و الصفحة.
[13] يتحدث ابن سينا عن النزع كآلية لمفهمة الموضوعات و الأشياء إنظر في: ابن سينا ، احوال النفس ، مرجع سابق ، ص 69.
[14] ابن سينا أحوال النفس مرجع سابق،ص 70 ،
[15]ميشال مايير، نحو قراءة جديدة لتاريخ الفلسفة من الميتافيزيقا إلى علم السؤال، ترجمة عز الدين الخطاب وادريس كثير، منشورات عالم التربية، الطبعة الاولى، سنة 2006 ،ص 137
[16]جيل دولوزوغتاري ما هي الفلسفة ، مرجع سابق ، ص 32.
[17]نفسه، ص 30.
[18]نفسه، ص 33.
[19]نفسه، ص 39.
[20]نفسه، ص 47.
[21]ديكارت روني؛ التأملات في الفلسفة الأولى ؛ ترجمة عثمان أمين؛ المركز القومي للترجمة؛ القاهرة؛ 2009، ص 96.
[22]المرجع السابق؛ص 99.
[23]المرجع السابق ،ص 101.
[24] التوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نوبر 2007 ، ص 4.
[25] ارسطو، كتاب النفس ، الكتاب الأول ، مرجع سابق، ص 4.
[26] نفس المرجع و الصفحة.
[27]نفسالمرجعوالصفحة.
[28]نفسه، ص 4.
[29] انظر نفس المرجع خاصة الفقرة الخاصة بتاريخ مذاهب النفس.
[30] نفس المرجع الكتاب الثاني، تعريف النفس، ص 43،
[31]مرجع نفسه.
[32]نفسه، ص 51،
[33] ابن رشد، فصل المقال فيما بين الحكمة و الشريعة من الاتصال ، دراسة و تحقيق محمد عمارة، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة الثالثة 1999
[34]المرجع السابق، ص 22.
[35]نفسه ، ص 22.
[36] يمكن الوقوف على هذه العمليات في الفصل الأول من المرجع نفسه.
[37]نفسه،ص32.
[38]نفسه،ص 32.